



UNIVERSITÉ ABOU BEKR BELKAID DE TLEMCEM
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS
FILIERE DE FRANÇAIS

MÉMOIR EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DE MASTER

OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES

***PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DANS UN COURS DE
GRAMMAIRE DE FLE.
CAS DE LA PREMIERE ANNEE DU COLLEGE A ALGER
CENTRE.***

Travail Présenté par :
SOUFI MERZOUG Warda

Sous la direction de :
Mme BRAHMI Fatima

Membres du jury:

Présidente: Mme Nassima DJEBBARI
Rapporteur : Mme Fatima BRAHMI
Examinatrice : Mme Fatima.Z CHAIB

UABB Tlemcen
UABB Tlemcen
UABB Tlemcen

Dédicace

*À mes parents qui ont cru en moi et qui m'ont
toujours encouragée*

À mon mari BOUDJAKDJI HABIB

À mes filles RYM et FERUEL

*À tous ceux qui m'ont aidée et soutenue d'une
manière ou d'une autre tout au long de ma
recherche.*

Remerciements

Je tiens à remercier profondément ma directrice de recherche Mme FATIMA BRAHMI qui a su comment gérer parfaitement son encadrement, qui m'a aidée, orientée, conseillée tout au long de cette recherche.

Un tout grand remerciement à Mme BENAMAR et à monsieur le chef de département M. BENAÏSSA pour son aide et sa gentillesse.

Enfin, j'exprime ma profonde reconnaissance à l'ensemble de mes enseignants qui grâce à eux je suis arrivée là.

Table des matières

<u>Introduction générale</u>	6
<u>Chapitre 1 : Concepts et définitions</u>	9
Introduction	10
I. Définitions des outils d'analyse	11
1. Historique des méthodologies de l'enseignement du FLE	12
1.1 La méthodologie traditionnelle.....	14
1.2 L'approche communicative	17
1.3 Pourquoi l'appellation d'approche ?.....	18
1.4 L'approche par les compétences.....	21
1.5 L'éclectisme actuel.....	25
II. l'enseignement de la grammaire et la formation des enseignants	30
1. L'enseignement de la grammaire dans l'approche communicative.....	31
2. L'enseignement de la grammaire en première année.....	31
3. La formation des enseignants de FLE en Algérie.....	33
4. Définition du matériel didactique dans la classe du FLE.....	34
<u>Chapitre 2 : Méthodologie de la recherche</u>	36
I. Présentation du lieu, du public et des corpus	37
1. L'établissement de l'enseignement moyen.....	37
2. Les enseignants questionnés.....	38
3. Les apprenants.....	39
4. Le corpus.....	39
<u>Chapitre 3 : Analyses des corpus</u>	41
I. Analyse du questionnaire	42
II. Analyse des pratiques en classe	53

1. L'observation en classe de 1AM.....	54
2. Les objectifs de l'observation.....	54
3. Les conditions d'observation.....	54
4. Les groupes de classes observés.....	55
5. La démarche suivie pour l'observation.....	55
III. Analyse des résultats de l'observation en classe.....	56
1. Les méthodes adoptées à l'enseignement de la grammaire.....	57
2. La démarche poursuivie par l'enseignante.....	57
3. le matériel didactique utilisé.....	59
4. Le climat du travail.....	60
5. Les attitudes des apprenants.....	60
6. Les attitudes des professeures.....	61
<u>Conclusion générale</u>.....	63
Bibliographie/ webographie.	
Annexes.	

Introduction générale

D'hier à aujourd'hui, les méthodes d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère en général et du français en particulier sont nombreuses et variées. Elles se succèdent les unes aux autres dans le temps ou coexistent de façon durable. Elles portent des noms différents, tous aussi évocateurs les uns que les autres, comme méthode directe, méthode audio-visuelle, méthode communicative, méthode interactionnelle etc.

Tout enseignement/apprentissage d'une langue doit comprendre obligatoirement une dimension grammaticale. L'enseignement de la grammaire reste inévitable dans une classe de langue car il est une composante indispensable dans la maîtrise d'une langue vivante, comme le souligne VIGNER.G dans son ouvrage *LA grammaire en FLE* « La grammaire est en effet plus que jamais présente dans le libellé des programmes de formation, dans les méthodes proposées ; qu'il s'agisse de séries d'exercices, de tableaux grammaticaux, de bilans qui figurent en fin de manuels. »¹(2004 :06)

Tout enseignement d'une langue est sensible à l'importance de la grammaire comme le confirment DEFAYS.J.M et DELTOUR.S dans leur ouvrage *Le français langue étrangère* « On a longtemps considéré que la grammaire constituait la source ; la finalité et le programme de tout apprentissage des langues maternelles ou étrangères. »² (2003 : 46). Notre premier objectif est de vérifier au plus près si les enseignants de FLE de première année du collège respectent bien les instructions officielles et tout particulièrement voir leur enseignement de la grammaire. En effet, notre objectif principal est de savoir si leurs pratiques d'enseignement lors de cours de grammaire sont bien en adéquation avec ce que préconisent les instructions officielles.

Nous tenterons aussi d'avérer si l'enseignement/apprentissage est centré sur l'apprenant comme acteur principal actif et c'est bien ce que demande l'approche par les compétences ou plutôt c'est l'enseignant qui domine. Et nous observerons de près quelles sont les approches (démarches) grammaticales adoptées par l'enseignant pour expliquer au mieux le fonctionnement de la langue française.

Dans ce projet de recherche et d'analyse des séances d'enseignement, nous comptons chercher :

1 VIGNER.G, *La grammaire en fle*, 2004, Hachette.

2 LEFAYS.J, M et DELTOUR.S, *Le français langue étrangère et seconde*, 2003, Mardaga.

- Quelles sont réellement les méthodes (approches) pédagogiques utilisées par l'enseignant lors d'un cours (séance) de grammaire avec des apprenants de 1^{ère} année moyenne ?
- Est-ce que l'approche par les compétences préconisée par les programmes et par les instructions officielles (l'institution) est réellement respectée et correctement appliquée ? Et est-ce que l'enseignant n'utilise pas d'autres approches pour expliquer certaines fonctions grammaticales ?
- Quel est le rôle, "l'action " de l'enseignant et de l'apprenant dans un cours de grammaire?

Les hypothèses que nous proposons sont les suivantes :

Nous supposons que dans une classe de FLE et précisément dans un cours de grammaire :

- 1) L'enseignant emploie plusieurs méthodes pour atteindre les objectifs de la séance.
- 2) L'enseignement/ apprentissage n'est pas centré totalement sur l'apprenant.
- 3) L'approche par les compétences n'est pas correctement appliquée par l'enseignant.
- 4) La méthode traditionnelle est toujours présente dans les classes du FLE.
- 5)

Notre travail consiste à faire une analyse d'un questionnaire et des informations recueillies à partir de notre présence au sein des classes des premières années moyennes dans un CEM se trouvant à Alger centre chez deux enseignantes pendant deux séances de grammaire.

L'objet de notre étude est : les méthodes et le matériel didactique employé par l'enseignant dans un cours de grammaire. Dans cette perspective ; nous nous sommes basé sur plusieurs théories pour atteindre les objectifs recherchés dans notre travail : les méthodes d'enseignement, les approches d'enseignement, la formation pédagogique des enseignants et les différents outils didactiques utilisés dans une classe de FLE.

Pour cela, les travaux de PABA, TAGLIANTE, BESSE, PERRENOUD, CUQ et PUREN sont indispensables.

Pour mener notre recherche, nous envisageons de procéder de la manière qui suit :

Pour l'aspect théorique, nous comptons procéder ainsi :

Le premier chapitre portera sur les grandes notions nécessaires au déroulement de notre recherche, autrement dit, sur les méthodes de l'enseignement (une présentation chronologique des

méthodes les plus importantes) puis sur les différents matériaux didactiques employés dans une classe de langue. Dans le second chapitre, nous exposerons notre méthodologie de la recherche (présentation du lieu de l'enquête et du corpus ainsi que le public questionné) et dans le troisième nous analyserons les informations recueillies des enregistrements et des réponses obtenues par le biais du questionnaire.

- **Motivation et choix du sujet**

Notre choix est motivé par plusieurs facteurs :

Premièrement, l'importance de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage de la langue française, ainsi que notre amour de la précision, de la complexité et de la rigueur de cette discipline.

Deuxièmement, notre occasion d'être une enseignante dans le domaine et avoir une préférence de cette séance plus qu'une autre dans le fait de partager avec les apprenants le fonctionnement et la finesse de la langue française.

Enfin, notre curiosité sur les méthodes et le matériel pédagogique employés par les différents enseignants pour atteindre leurs objectifs préalables.

Chapitre 1 : concepts et définitions

I. Définitions des outils d'analyses

Dans l'enseignement/ apprentissage du FLE, plusieurs méthodes sont apparues et ont évoluées selon le développement de la didactique, mais aussi en fonction des nouveaux besoins sociaux économiques de l'époque, et surtout en réaction aux méthodologies précédentes.

Il fut un temps où toute langue était assimilée à un ensemble de mots, donc à un vocabulaire.

L'apprentissage d'une langue était alors considéré comme l'acquisition d'un nombre déterminé de mots et expressions. Puis on apprenait des règles de grammaire régissant l'emploi de ces mots. Le mot devenait ainsi le point de départ de toutes les méthodes traditionnelles. Celles-ci se construisaient sur les centres d'intérêt et les règles de grammaire. Dans les écoles, les collèges, les lycées, les universités, les écoles supérieures les méthodes traditionnelles avec le mot comme point de départ dominaient.

À partir des années soixante, on s'est aperçu que les méthodes, avec comme point de départ le mot, n'aidaient pas beaucoup les apprenants dans leur communication réelle.

En effet, on avait beau connaître un grand nombre de mots et toutes les règles de grammaire, on n'arrivait toujours pas à faire une phrase correcte dans une situation donnée. Avec les méthodes audio-orales et audio-visuelles des années soixante et soixante-dix, on a pris le modèle de la phrase comme point de départ et on rejeté catégoriquement le mot. Apprendre une langue, c'était apprendre à répéter des types de phrase toutes faites.

À la fin des années soixante-dix, on a constaté que les modèles de phrase répétés n'aidaient pas non plus les apprenants à bien communiquer. Car parler, ou écrire, ce n'est pas répéter quelque chose de déjà dit ou d'entendu mais créer un énoncé nouveau, jamais entendu, ni dit.

Une science du langage a été créée qui répondait bien à cette conception: l'énonciation, conçue d'abord très tôt par Émile Benvéniste, enrichie et approfondie ensuite par de nombreux linguistes français et étrangers.

Les méthodes nouvelles des années quatre-vingt étaient qualifiées de communicatives et elles se basaient sur l'énonciation. Leur point de départ: l'acte de langage. Un acte de langage est un acte humain réalisé par le biais du langage. Critiquer, promettre, s'excuser, ...sont des actes de langage. Tandis que rire, dessiner, se promener...n'en sont pas. Dans l'esprit de ces méthodes,

parler une langue c'est réaliser des actes de langage dans cette langue. Et dans cette perspective, c'est pour se présenter, s'excuser, s'exprimer, approuver, conclure... Les méthodes communicatives permettent aux apprenants de planifier leur étude suivant un ensemble d'actes de langage exigés. Car elles se construisent justement chacune sur une liste précise d'actes destinés à un public déterminé.

I. Historique des méthodes d'enseignements du FLE

1.1 La méthodologie traditionnelle :

La méthodologie traditionnelle est également appelée méthodologie classique ou méthodologie grammaire-traduction. Elle était utilisée en milieu scolaire pour l'enseignement du latin et du grec. Puis elle a constitué une méthode d'apprentissage des langues modernes qui ont par conséquent été considérées comme des langues mortes. Elle a été largement utilisée dans l'enseignement secondaire français dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle. Il s'agit d'une méthodologie qui a perduré pendant plusieurs siècles et qui a contribué au développement de la pensée méthodologique. D'après Christian PUREN, la méthodologie traditionnelle a donné lieu entre le XVIII^{ème} et les XIX^{ème} siècles à des variations méthodologiques assez importantes, et a subi toute une évolution interne qui a préparé l'avènement de la méthodologie directe.

Le but essentiel de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait donc l'oral au second plan. La langue était conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions que l'on retrouvait et l'on étudiait dans des textes et qui pouvaient être rapprochées de la langue maternelle. Cependant on accordait plus d'importance à la forme littéraire qu'au sens des textes, même si celui-ci n'est pas totalement négligé. Par conséquent il existe une langue "normée" et de qualité, celle utilisée par les auteurs littéraires qui devait être préférée à la langue orale et imitée par les apprenants afin d'acquérir une compétence linguistique adéquate. La culture était perçue comme l'ensemble des œuvres littéraires et artistiques réalisées dans le pays où l'on parle la langue étrangère.

Au XVIII^{ème} siècle, la méthodologie traditionnelle utilisait systématiquement le thème comme exercice de traduction et la mémorisation de phrases comme technique d'apprentissage de la langue. La grammaire était enseignée de manière déductive (on présentait d'abord la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous forme de phrases). C'est à cette époque que s'est répandue l'utilisation d'un métalangage grammatical dans l'enseignement des langues; un métalangage dont l'héritage persiste encore aujourd'hui.

Au XIX^{ème} siècle, on a pu constater une évolution de la méthodologie provoquée par l'introduction de la version-grammaire dont les pratiques consistaient à découper en parties un texte de la langue étrangère et le traduire mot à mot à la langue maternelle. Cette traduction était le point de départ d'une étude théorique de la grammaire, qui n'occupait plus une place de choix dans l'apprentissage et ne pouvait donc plus être graduée par difficultés. Par conséquent, les points

grammaticaux étaient abordés dans l'ordre de leur apparition dans les textes de base. L'instruction de l'Education Nationale du 18 septembre 1840 donnait une explication très précise de la méthodologie traditionnelle et de son application en classe de langue étrangère dans les lycées de l'époque:

La première année (...) sera consacrée tout entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices consisteront en versions et en thèmes, où sera ménagée l'application des dernières leçons. (...) Pour la prononciation, après en avoir exposé les règles on y accoutumera l'oreille par des dictées fréquentes, et on fera apprendre par cœur et réciter convenablement les morceaux dictés. (...) Dans la seconde année (...) les versions et les thèmes consisteront surtout en morceaux grecs et latins qu'on fera traduire en anglais et en allemand, et réciproquement. (...) Dans la troisième année, l'enseignement aura plus particulièrement un caractère littéraire.³

Etant donné le faible niveau d'intégration didactique que présentait cette méthodologie, le professeur n'avait pas besoin de manuel, il pouvait en effet choisir lui-même les textes en fonction de leur valeur littéraire (subjective, bien évidemment) sans tenir vraiment compte de leurs difficultés grammaticales et lexicales. Dans ces conditions, il n'existait aucun schéma de classe et les activités se juxtaposaient dans un ordre aléatoire. C'est l'enseignant qui dominait entièrement la classe et qui détenait le savoir et l'autorité, il choisissait les textes et préparait les exercices, posait les questions et corrigeait les réponses. La langue utilisée en classe était la langue maternelle et l'interaction se faisait toujours en sens unique du professeur vers les élèves. L'erreur n'étant pas admise, le professeur la corrigeait systématiquement comme s'il s'agissait d'un outrage à la langue "normée", la seule admissible.

Le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de mots présentés hors contexte et que l'apprenant devait connaître par cœur. En effet, le sens des mots était appris à travers sa traduction en langue maternelle. On peut donc constater que la méthodologie traditionnelle proposait un modèle d'enseignement imitatif qui n'admettait aucune variation créative de la part de l'élève. La rigidité de ce système et les résultats décevants qu'il apportait ont contribué à sa disparition et à l'avènement d'autres théories plus attrayantes pour les élèves.

³ PUREN, C, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, 1998, p 50. Paris, Ed Nathan-Clé International, col.Dle,

D'après C. PUREN, dès le milieu du XVIIIème siècle, la demande sociale d'apprentissage des langues a évolué. On a alors besoin d'une connaissance plus pratique des langues étrangères. C'est ainsi qu'on assiste à la multiplication d'ouvrages didactiques qui se prétendent universalistes (ils visent des publics hétérogènes et souvent professionnels) et que l'on a appelé "cours traditionnels à objectif pratique" (CTOP). Dans ces cours, on remet en question la méthodologie grammaire-traduction et on prépare l'avènement de la méthodologie directe. Les CTOP intègrent autour d'un texte de base des contenus grammaticaux gradés et réduits par rapport à la méthodologie traditionnelle, ils multiplient et varient les exercices de réemploi des formes linguistiques enseignées, et introduisent au fur et à mesure des besoins des apprenants des listes de vocabulaire organisées par rapport à des thèmes de la vie quotidienne.

D'après Henri BESSE, la méthodologie traditionnelle ne peut pas être considérée efficace puisque la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et que les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles. Remise en question, la méthodologie traditionnelle coexistera vers la fin du XIXème siècle avec la méthode naturelle. Puis, à partir des années 1870 une interminable polémique va opposer les traditionalistes aux partisans de la réforme directe jusqu'en 1902, date à laquelle une instruction officielle imposera d'une manière autoritaire l'utilisation de la méthodologie directe dans l'enseignement national, ce que C. PUREN nomme "*le coup d'état pédagogique de 1902*"⁴ et sur lequel nous nous pencherons plus tard.

⁴ PUREN, C, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, 1988, p.44.Paris, Op.cit.

1.2 L'approche Communicative :

On regroupe sous cette dénomination générale des pratiques diversifiées qui impliquent cependant une conception commune et qui s'opposent par-là aux méthodes "mécanistes"⁵ Cette approche est connue de différents noms comme la méthode cognitive, notion-fonctionnelle, interactionnelle et communicative. Elle vise à développer la compétence à communiquer chez les élèves. « *Les méthodologies et les cours de type communicatif sont en général organisés autour d'objectifs de communication à partir des fonctions (des actes de parole et des notions catégorie sémantico-grammaticales comme le temps, l'espace, etc.)* »⁶.

Cette approche s'est développée en France à partir des années 1970 "Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considèrerait pas comme une méthodologie solidement constituée. Elle est le fruit de plusieurs courants de recherches en linguistique et didactique et la suite à différents besoins"⁷.

L'approche communicative considère la langue comme un moyen de communication. Dans cette approche, la communication a un but social, et les élèves qui apprennent une langue ont quelques choses à dire ou à découvrir. Autrement dit, l'approche communicative permet de les aider à faire passer un message. Elle est centrée sur le développement des compétences et des aptitudes : l'expression et la compréhension orales, et la compréhension et l'expression écrites. Lors de chaque leçon, les élèves sont amenés à pratiquer le français dans des situations contextualisées, pratiques, quotidiennes grâce à des activités avec des objectifs prédéfinis.

D'après les guides pédagogiques « Je Voyage en Français 1-4 », cette approche a deux points essentiels. Dans le premier, le français instrumental vise la communication

⁵ GULMEZ, G, *Introduction à la Didactique de FLE. Un Point de Vue Méthodologique*. 1989, p92.No.322. Eskişehir: Anadolu Üni. Yayınları.

⁶ CUQ, J. P. *Dictionnaire de Didactique du Français. Langue Etrangère et Seconde*. 2003, Paris, Clé International.

⁷ Web :[<http://faculty.georgetown.edu/kokorap/studentprojects/methods/methodologies.htm>].

orale en situation de classe. Il s'agit d'acquérir une compétence de compréhension immédiate. Il s'intéresse à la compréhension de textes spécifiques plutôt qu'à la production. Dans le deuxième, le français fonctionnel qui est fondé sur les besoins langagiers réels des élèves. Il envisage une relation de locuteur à locuteur dans certaines situations de communication, et selon certains rôles sociaux. On détermine les besoins langagiers des élèves en fonction des actes de parole qu'ils ont à accomplir dans certaines situations.

1.3 Pourquoi l'appellation d'approche ?

Elle est appelée approche et non méthode «pour souligner sa souplesse» 8. Mais la principale raison de cette appellation est qu'elle ne soit pas considérée comme une méthode solide car elle est le fruit de quelques courants de recherche aussi bien en linguistique qu'en didactique.

- **Les conditions d'émergence de l'approche communicative :**

Appelée également approche cognitive, notionnelle fonctionnelle ; l'approche communicative est apparue au début des années 1980.

Comme les méthodes précédentes, l'approche communicative est née d'une part, en fonction des nouveaux besoins politiques mis à jour par l'élargissement de l'Europe et d'autre part, en fonction des nouvelles théories de références (en science du langage : la pragmatique, et en psychologie : le cognitivisme).

8 CUQ. J. P, GRUCA.I, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2005, p264. Presse Universitaire de Grenoble.

- **Les caractéristiques générales de l'approche communicative :**

L'approche communicative a pour objectif d'amener les apprenants à communiquer efficacement en langue étrangère (L2), et c'est la raison pour laquelle, elle «*cherche à présenter une langue «étrangère plus proche de celle réellement utilisée par les natifs, plus*

«authentiques» soit en utilisant des échantillons, des messages ayant réellement été échangés entre eux «les morceaux choisis» sont devenus des morceaux des médias», soit en élaborant des dialogues ou des textes qui ne suivent plus rigoureusement une progression lexicogrammaticale»⁹.

L'approche communicative se caractérise aussi par «*un changement radical en ce qui concerne la conception de l'apprentissage .En effet le béhaviorisme est rejeté et remplacé par la psychologie cognitiviste qui met la participation de l'apprenant au cœur de son apprentissage, ce dernier étant considéré comme un processus actif et créateur dont le rythme dépend de l'individu»* ¹⁰

En ce qui concerne la progression suivie pour l'enseignement de la langue cible (LC), cette dernière n'est plus déterminée en fonction de l'enseignement du lexique et de la grammaire mais elle est déterminée en fonction des besoins langagiers des apprenants .Pour ce faire , il y a trois possibilités : soit que l'enseignant classifie les habiletés que ses apprenants veulent apprendre ,soit il dresse avec ses apprenants une liste des situations orales et écrites dont ils ont besoin ,soit il détermine les notions et les fonctions dont les apprenants ont besoin .

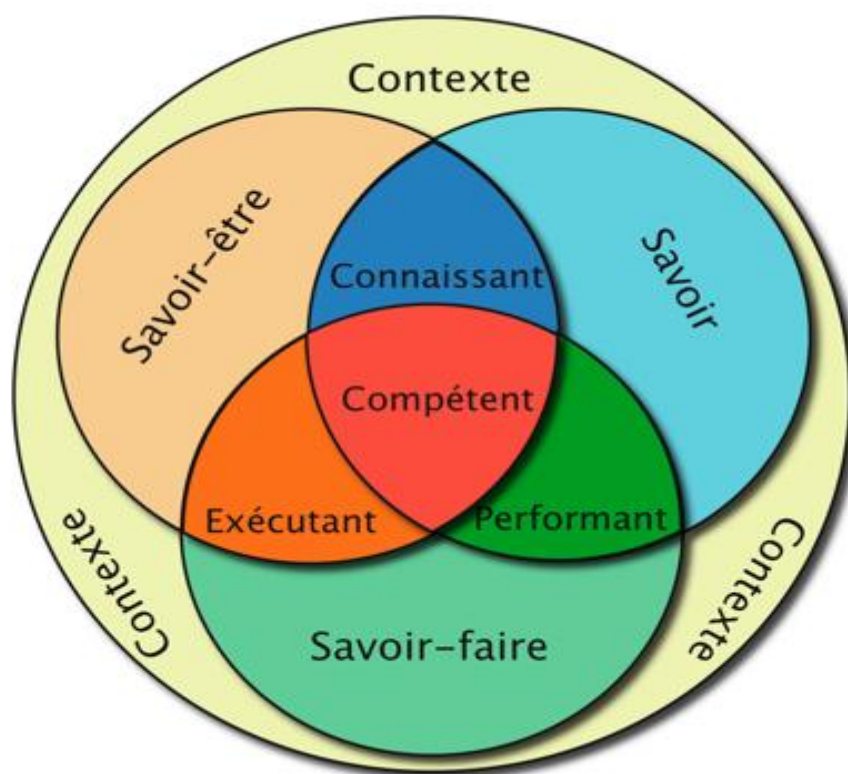
Dans l'approche communicative les quatre habiletés de la compétence linguistique (compréhension et expression orale et écrite) sont développées, cela dépend des besoins langagiers des apprenants.

⁹ **BESSE.H**, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, CREDIF, 1985, p46 .Paris, Hatier

¹⁰ **CUQ. J. P, GRUCA.I**, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2005, p267. Presse Universitaire de Grenoble.

1.4 L'approche par compétences (APC) :

Cette approche par compétences constitue l'une des formes possibles de concrétisation de l'approche dite communicative de l'enseignement des langues. Mais la diffusion de l'approche communicative dans le domaine du français langue étrangère en France (le seul pour lequel les considérations qui suivent peuvent avoir quelques validités) a conduit à faire passer cette version par compétences au second plan, par un phénomène d'amalgame qui s'est produit avec l'approche globaliste.



Dans les années 80 et avant son apparition dans le domaine scolaire, l'APC était adoptée dans les formations professionnelles visant à perfectionner les compétences de personnels et améliorer leur productivité. C'est une méthodologie ciblée dans la mesure où elle fixe un référentiel de compétences à atteindre vers la fin de la formation dans un poste de travail bien déterminé.

Partant de ce principe (un référentiel de compétences) l'APC fut adoptée dans le domaine de l'enseignement et elle est de plus en plus admise dans les systèmes éducatifs. A nos jours on parle de compétences noyaux en Suisse, Canada et en France et les socles de compétences pour l'enseignement fondamental et les compétences terminales et savoirs requis pour l'Humanité générales et technologiques en Belgique et les compétences de base en Mauritanie, Djibouti et la Tunisie...

Dans le processus Enseignement/Apprentissage l'approche permet à l'élève d'acquérir des compétences durables susceptibles de l'aider dans son parcours éducatif et dans la vie quotidienne. Elle met l'accent sur tous ce qui est fondamental afin de garantir une meilleure transmission des savoirs. L'APC devient donc la base pédagogique de tous les constituants de l'enseignement.

Les actions et les reflexes de l'apprenant deviennent la principale source de son apprentissage, elle vise à mettre l'apprenant dans le centre du processus éducatif pour lutter contre son échec.

L'approche par compétences était l'objet de plusieurs travaux élaborés par les didacticiens tel, Philippe PERRENOUD qui suppose que pour garantir la bonne pratique de cette approche dans les systèmes éducatifs il faut rénover et réécrire les programmes pour qu'il ait une cohérence entre les intentions (les objectifs) et leurs mises en œuvre (la pratique).

PERRENOUD définit cinq principes fédérateurs pour enseigner selon l'APC :

- Créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissages.
- Les différencier pour que chaque élève soit sollicité dans sa zone de proche développement.
- Développer une observation formative et une régulation interactive en situation en travaillant sur les objectifs obstacles.
- Maitriser les effets de relations intersubjectives et de la distance culturelle sur la communication didactique.
- Individualiser les parcours de formation dans le cycle d'apprentissage pluriannuels.¹¹

Dans ce qui suit nous allons essayer de déterminer les principaux valeurs et principes sur les quels s'appuie L'APC.

¹¹ PERRENOUD. Ph, *L'approche par compétence : une réponse à l'échec scolaire*, 2000, Montréal, réussir au collégial-Acte du 20e colloque de l'AQPC.

□ **Le premier principe « ce qui est significatif pour l'apprenant réside mieux à l'usure du temps »**, l'enseignant veille à créer des situations d'apprentissage porteuses de significations pour l'apprenant dans la mesure où elle relie les savoirs à des pratiques sociales qui font partie de son environnement socioculturel. La formation se libère de son champ de matières et des connaissances cumulées pour atteindre ce X. ROEGIERS l'appelle « *la variété écologique* ».12

Ce principe consiste donc à amener l'apprenant à mobiliser ses savoirs en touchant ses centres d'intérêt ce qui lui permet de contextualiser les savoirs acquis et saisir leur utilités. L'APC présente un atout pour créer et donner du sens au travail scolaire et l'apprenant devient un sujet actif dans l'enseignement et l'artisan de son propre savoir.

□ **Le deuxième principe c'est la création d'un apprentissage en « situation »**. L'approche se repose sur la « situation » qui représente l'outil primordial de l'intégration des savoirs, X .ROEGIERS définit la situation « *un exemple d'informations destiné à une tâche précise* »13. L'importance n'est plus accordée au savoir/savoir faire de l'apprenant mais plus tôt à la mobilisation de ses connaissances dans les différentes situations et circonstances.

□ **Un enseignement basé sur les cycles** : afin d'établir des compétences durables donc il est nécessaire de décaler les échéances d'évaluation pour avoir le temps nécessaire à la construction des savoirs et d'apprentissages.

Ce principe véhicule l'idée que ce qui est fondamental à un niveau d'études donné n'est pas celui d'un autre niveau, d'où le besoin de hiérarchiser les compétences visées d'un niveau à l'autre et l'évaluation ne porte que sur ce qui est fondamental et nécessaire pour la poursuite des études donc il fallait faire une répartition de l'enseignement sur les cycles et sur des degrés et opter une évaluation de type formative pour évaluer le niveau atteint et remédier les lacunes chez l'apprenant.

□ **La différenciation** : elle s'appuie sur le principe des différences individuelles dans l'apprentissage puisque chaque apprenant apprend un peu à sa manière il a son propre rythme,

12 **ROEGIERS. X.** *une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, 2000, Edition de Boeck.

13 **ROEGIERS. X.** *une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, 2000, Edition de Boeck.

ses compétences spécifiques et ses difficultés particulières, tenir en compte de cette diversité permet de garantir l'égalité des potentialités et des chances de réussite pour tous les apprenants.

Finalement nous pouvons dire à travers la lecture de différents principes de l'approche par compétences qu'elle répond au besoin de réduire l'échec scolaire chez les apprenants tant qu'elle place l'apprenant au centre de l'action éducative, il devient le principal acteur dans le processus Enseignement/Apprentissage.

1.5 L'éclectisme actuel :

Actuellement on peut dire qu'on assiste en didactique du français langue étrangère à une crise des méthodologies. Il n'y a pas de méthodologie unique, forte, globale et universelle sur laquelle tous seraient d'accord.

Pour certains méthodologues, l'approche communicative est entrée en déclin non parce que ses principes sont invalidés ni parce qu'une nouvelle méthodologie l'a supplantée, mais tout simplement parce qu'en France elle a été employée comme une méthodologie constituée, alors que pour beaucoup elle ne l'était pas. C'est pourquoi depuis une quinzaine d'années on assiste à la montée d'un éclectisme méthodologique qui tend à la diversification des matériels et des approches proposés.

La nouvelle génération d'enseignants refuse toute imposition et ne se sent plus liée aux méthodologies constituées ni aux manuels que l'on trouve sur le marché. D'après R. GALISSON ce type d'enseignants a une forte tendance à l'éclectisme et utilise d'une manière subversive le manuel car il refuse d'employer la méthode telle que l'auteur la préconise. Il n'adopte plus un manuel, en réalité il l'adapte et le transgresse. Les professeurs, grâce à la photocopieuse se construisent une méthode propre en empruntant des éléments de cours à différentes méthodes déjà publiées. Les méthodologues rigoureux critiquent cet éclectisme excessif en l'apparentant plus au bricolage qu'à une reconstruction fondée sur une analyse méthodologique originale.

Cependant pour J. C. BEACCO le choix éclectique des pratiques de classe signifie une sélection raisonnée et non un ensemble hétéroclite de techniques d'enseignement. D'après lui, les enseignants savent qu'il est nécessaire de rendre cohérentes des techniques empruntées ça et là, de manière à permettre aux apprenants de participer activement au processus d'enseignement-apprentissage en leur faisant comprendre les différentes étapes du parcours méthodologique. Par conséquent J.C. BEACCO considère qu'il existe une méthodologie circulante sur laquelle les méthodologies constituées viennent se greffer ou se diluer. Elle se caractérise essentiellement par une stratégie de polyvalence, c'est-à-dire de souplesse et d'adaptabilité que l'on reconnaît à certains traits: les séquences didactiques sont longues, elles présentent une faible cohésion méthodologique qui tourne autour de thèmes comme la fête, l'amour, l'argent, etc. sans liens apparents entre eux.

Cette méthodologie s'articule autour d'un dialogue principal qui sert de base à l'essentiel des activités de systématisation qui exploitent ce support au niveau du lexique, de la grammaire, de la graphie, de la correction phonétique, des dimensions culturelles, etc. Les activités sont présentées dans un ordre aléatoire et la cohésion entre le support souvent authentique et les activités proposées est faible. L'acquisition des compétences formelles est privilégiée (morphologie et syntaxe), les compétences culturelles par contre sont abordées en fin d'unité didactique. D'autre part, l'exercice à trous est largement utilisé.

La tendance actuelle veut réduire le décalage excessif de l'écrit par rapport à l'oral et ainsi éviter le phénomène d'oralisation de l'écrit. Il faut donc proposer une progression d'exercices de compréhension et d'expression écrite dès les premiers moments du passage à l'écrit. L'écrit authentique serait plus motivant pour l'élève, mais il doit être dosé afin que l'écrit artificiel serve dès le début de filtre à l'authentique pour en arriver à une étape où tout l'enseignement reposerait sur des textes réels de la communication entre Français.

D'après G. VIGNER dans les démarches actuelles le moteur de l'apprentissage est l'interactivité en classe à partir de supports variés qui déclenchent des prises de parole. Cependant le traitement de l'apprentissage n'est pas si différent de celui des méthodes antérieures, car le schéma des leçons ne varie pas: une situation de départ qui propose une première approche globale de la langue sur laquelle on réalise un travail d'analyse par le moyen d'exercices (souvent structuraux) pour en finir par un travail de synthèse et de réintégration à travers des activités écrites. En matière d'apprentissage, selon cet auteur, on assiste à un éclectisme de surface sur fond de classicisme.

Dans la plupart des manuels actuels utilisés dans l'enseignement du FLE on remarque que les contenus grammaticaux ne sont pas présentés d'une manière cohérente: il s'agit la plupart du temps de tableaux grammaticaux qui mélangent les procédés inductif et déductif, qui utilisent un peu à la légère le métalangage grammatical et qui présentent les points de grammaire partiellement et hors situation.

Il ne s'agit pas de "gaver" nos élèves d'un métalangage grammatical encombrant, ni de leur expliquer de nouvelles théories linguistiques qui ne rendront pas plus aisée l'acquisition de la langue étrangère. Cependant on ne peut pas nier qu'il soit nécessaire de rentabiliser les acquis des élèves en ce qui concerne le métalangage grammatical de leur langue maternelle. Pour que ce métalangage soit utile dans leur apprentissage il doit constituer un ensemble cohérent mais également simple, accessible, qui aura pour but d'aider l'apprenant et non de le gêner dans

l'acquisition des phénomènes linguistiques. Selon J.P. Cuq les apprenants de Français Langue Etrangère n'ayant pas la possibilité de réemployer la langue en dehors de la salle de classe accordent à la grammaire une place de choix dans leur apprentissage. Par contre les apprenants de Français Langue Seconde ayant l'occasion d'utiliser la langue en situation réelle tendent à considérer l'enseignement de la grammaire comme un obstacle. Dans ce dernier cas il n'est pas rare de rencontrer des francophones mal à l'aise lorsqu'ils entrent en contact avec des Français dont le français est la langue maternelle, considérant que la variété "franco-normée" est supérieure en qualité à leur variété autochtone.

Dans nos cours nous constatons souvent l'attachement des élèves adultes à l'apprentissage de la grammaire, vestige d'un enseignement traditionnel, étant donné qu'ils la considèrent comme le véhicule des compétences orale et écrite. De même la maîtrise de la traduction leur paraît plus nécessaire que celle de l'oral, qu'ils appréhendent comme un obstacle. A notre avis ceci s'expliquerait par le fait que l'apprenant se sent plus capable d'exercer ses connaissances grammaticales en solitaire au moyen d'exercices structuraux et en consultant des grammaires que d'améliorer sa compétence orale. Qui plus est certains d'entre eux pensent que l'oral ne s'étudie pas et ne fréquente que rarement le laboratoire de langues.

L'éclectisme comme méthodologie d'enseignement des langues étrangères exige que l'enseignant possède de vastes connaissances de la langue qu'il enseigne, des différentes manières d'enseigner, et qu'il puisse établir en détail les besoins de ses élèves. Plus l'enseignant est formé, plus il revendique son autonomie et moins il a besoin de méthode, se sentant capable d'adapter son enseignement à sa situation particulière de classe. Le système éducatif ne peut à notre avis fermer les yeux sur les pratiques éclectiques de bon nombre d'enseignants, en présupposant que ceux-ci seront disposés d'eux-mêmes à améliorer leur formation. Les Institutions devraient donc pencher ouvertement vers la formation intégrale des enseignants ou bien vers l'élaboration d'une méthode cohérente qui viserait le plus grand nombre de publics. On pourrait ainsi éviter que les élèves ne deviennent des "cobayes" des "expériences" d'enseignants soumis à l'instabilité des mutations.

Comme nous nous sommes proposé d'exposer ici, les méthodologies surgissent parfois comme réaction aux méthodologies précédentes (c'est le cas de la méthodologie directe par rapport à la méthodologie traditionnelle) ou bien comme de simples ajustements méthodologiques (c'est le cas de la méthodologie active par rapport à la méthodologie directe) ou encore comme une reformulation plus profonde faisant appel à d'autres théories de référence comme la psycholinguistique, la sociolinguistique, la pédagogie, la politique, etc. (c'est le cas des méthodologies audiovisuelle et communicative). Cependant les didacticiens sont partagés sur

l'évolution méthodologique: les uns la conçoivent comme un phénomène récurrent, comme si elle tournait en rond, alors que d'autres la voient comme un mouvement de progression en spirale. Ce qui ne fait aucun doute est que la didactique a constamment évolué, parfois timidement mais souvent d'une manière radicale dans un souci de modernisation et d'efficacité.

En effet, l'objectif de la didactique est toujours d'enseigner mieux, plus vite et donc plus efficacement. La didactique se livre donc à une autoévaluation constante en remettant en cause les acquis de la méthodologie en place, afin d'améliorer le processus d'apprentissage. C'est en effet l'échec partiel ou total des stratégies mises en place qui déclenche le besoin de changement méthodologique, même si d'autres facteurs externes (sociaux, politiques, économiques, etc.) peuvent influencer également le processus de changement.

L'éclectisme actuel présente les avantages d'une méthodologie souple, capable de s'adapter aux différentes situations d'enseignement-apprentissage auxquelles doivent faire face les enseignants. Néanmoins, pour éviter d'être synonyme d'incohérence et d'échec, les défenseurs de l'éclectisme, principalement en milieu scolaire, devraient miser sur la formation des enseignants qui constitue le point fort de cette méthodologie.

Conclusion

On peut conclure que dans l'enseignement/ apprentissage du FLE plusieurs méthodes sont apparues et ont évoluées selon le développement de la didactique, mais aussi en fonction des nouveaux besoins sociaux économiques de l'époque et surtout en réaction aux méthodologies précédentes. L'enseignement de la grammaire en FLE a évolué avec l'apparition de ses différentes méthodologies d'enseignement .En effet, chacune d'elles a donné une place plus ou moins grande à la grammaire et aux activités qui lui sont liées.

II. l'enseignement de la grammaire

1. L'enseignement de la grammaire en 1AM :

Le programme de français de première année moyenne réserve une place importante à l'enseignement de la grammaire qui *«a déserté le livre scolaire durant ces dernières décennies»* Guide de l'enseignant ,2003:12. L'enseignement de la grammaire a pour but de faire découvrir aux apprenants les règles de fonctionnement de la langue, de les conduire à comprendre les mécanismes de la langue, de leur apprendre à écrire correctement des phrases simples et complexes et les ponctuer .Le principal objectif de l'enseignement de la grammaire est d'amener les apprenants à réutiliser leurs connaissances acquises pour mieux s'exprimer à l'oral comme à l'écrit.

2. L'enseignement de la grammaire dans l'approche communicative :

Contrairement aux méthodes précédentes qui enseignaient la grammaire d'une manière implicite, l'approche communicative accorde une grande place à l'enseignement explicite de la grammaire, autrement dit dans cette approche *«on réhabilite les explications grammaticales, parce qu'on considère que tout apprentissage met en jeu le processus cognitifs et que l'apprenant doit exercer un contrôle réflexif sur ce qu'il apprend»*14. Il est important de souligner que dans cette approche la grammaire est considérée comme un pilier de la communication.

Les principaux exercices de cette approche sont les exercices de conceptualisation .Ces exercices ont pour but d'aider les apprenants dans leur appropriation de la grammaire de la langue étrangère. L'une des particularités de l'exercice de conceptualisation est de pousser l'apprenant à développer ses capacités intellectuelles telles que : l'observation et la réflexion. La conceptualisation est *«en elle –même une activité communicative puisqu'elle fait produire des énoncés en situation authentique de classe : la situation de recherche active. Mais elle est fréquemment suivie d'explications de type relativement traditionnel donne lieu à des exercices de systématisation des acquis»* 15

Nous pouvons résumer le déroulement de l'exercice de conceptualisation de la façon suivante :

A partir d'une erreur grammaticale souvent commise par les apprenants, le professeur leur demande de construire un corpus autrement dit de produire des phrases contenant la difficulté grammaticale

14 **BESSE.H**, Méthodes et pratiques des manuels de langue, CREDIF, 1985,p 46.Paris, Hatier.

15 **TAGLIANTE. C**, *La classe de langue*, 1994,p39.Paris, clé Internationale.

en question, puis il les aide à regrouper les phrases correctes et les phrases erronées .Ceci étant fait, le professeur demande aux apprenants de formuler eux mêmes des hypothèses sur le fonctionnement du point grammatical étudié .Une fois les hypothèses émises ,les apprenants seront appelés à tester ces dernières en produisant des phrases incluant la notion en question .Ces phrases seront évaluées soit à travers des échanges entre apprenants ,soit par le professeur.

Donc , l'exercice de conceptualisation est *«une sorte de« tâche »que le groupe classe doit effectuer seul :certes le professeur est présent et sert de «pierre de touche »pour décider des phrases qui sont grammaticales en L2,mais ce n'est pas à lui ,même subrepticement ,de fournir la solution ou même une solution ,c'est au groupe à l'élaborer lui – même, parce que c'est ce travail d'élaboration et non la solution choisie qui, le plus souvent est bénéfique pour l'apprentissage»*16

16 **BESSE.H**, *Méthodes et Pratiques des manuels de langue*, 1992, p170.Paris, CREDIF Didier.

3. La formation des enseignants de FLE en Algérie :

Dans le cadre de la nouvelle réforme entamée en Algérie depuis l'an 2003, le système éducatif algérien vise l'amélioration qualitative et quantitative du processus d'enseignement- apprentissage de toute discipline telle que la didactique du FLE. En ce sens la mise en application des



programmes issus de cette réforme nécessitent de la part de leurs concepteurs de penser aux perspectives et aux modalités devant être mises en œuvre pour la formation continue des enseignants du FLE afin de leur assurer un bon accompagnement, et par conséquent atteindre les finalités et les buts de l'approche par les compétences adoptée par cette réforme et vise l'installation de deux compétences majeures : la compétence linguistique et la compétence communicative.

Pour assurer la bonne application de l'approche par les compétences dans les classes de FLE au cycle moyen, le Ministère de l'Education Nationale en Algérie a mis à la disposition des enseignants, en juin 2011, un seul document englobant les programmes conçus.

Et afin de mener à bien ce processus de formation des enseignants, la tutelle suit et encadre ses professeurs tout au long de leur exercice en organisant des journées ou demi-journées pédagogiques généralement par un mardi et elles sont programmées et animées par les inspecteurs de la matière enseignée afin de combler les besoins des participants et orienter les enseignants vers une bonne application des méthodes et démarches de l'approche par compétences. Pour cela, l'inspecteur demande aux anciens professeurs de présenter des leçons modèles devant les collègues avec un groupe restreint d'apprenants.

Mais les problèmes de formations des enseignants sont cruciaux spécialement dans l'enseignement public que ce soit directement ou indirectement.

Les apprentissages sont liés à l'enseignement quelle que soit la forme de ce dernier : direct (dans une situation formellement organisée où apprenants et enseignant réalisent des échanges et interactions dans un but mutuel) ou indirect (par le biais d'intermédiaires faisant plus ou moins appel à des technologies).

L'éducation et la formation sont liées et comme le disent Kuperholc et Mor (1993 :7), elles tiennent une place ambivalente dans l'évolution de la société en ce qu'elles sont « A la

fois le résultat de mouvements profonds qui les dépassent et les surdéterminent, mais en même temps elles sont porteuses de nouveaux modèles et de valeurs qui se construisent »

Nous avons remarqué qu'en Algérie même que si l'apprentissage évolue, il n'en va pas toujours de même pour la formation initiale des enseignants.

4. Définition de matériel didactique dans une classe du FLE :



Les matériels sont de nombreux éléments pouvant être regroupés en un ensemble, rassemblés selon leur utilisation au sein d'une quelconque fin concrète. Les éléments de l'ensemble peuvent être réels (physiques), virtuels ou abstraits.

Par matériel didactique on entend tout matériel réunissant les moyens et les ressources qui facilitent l'enseignement et l'apprentissage. Ce genre de matériel est très utilisé dans le cadre éducatif afin de faciliter l'acquisition de concepts, d'habiletés, d'attitudes et de dextérités.



Nous retiendrons que le matériel didactique doit comprendre les éléments qui permettent un certain apprentissage spécifique. Ceci-dit, un livre n'est pas nécessairement toujours un matériel didactique. Si un élève lit un livre (un roman, par exemple) sans parvenir à l'analyser ou à faire un travail sur lui, dans ce cas le livre n'a pas pour rôle de servir de matériel didactique, même s'il apporte des informations de culture générale et enrichit la culture littéraire de l'élève en tant que lecteur.

Par contre, si ce même livre est analysé avec l'aide et sous l'orientation d'un professeur et est étudié selon certaines règles, alors il est bel et bien un matériel didactique permettant de soutenir l'apprentissage.

Les experts en la matière affirment que, pour être considéré didactique, un livre doit être communicatif (il doit faire en sorte que le public visé puisse le lire avec aisance), avoir une structure (c'est-à-dire, être cohérent dans ses



parties et tout au long de son développement) et être pragmatique (pour offrir les ressources suffisantes qui permettent à l'élève de vérifier et de mettre en place les connaissances acquises).

Nous retiendrons que non seulement les livres peuvent constituer du matériel didactique : les films, les disques, les logiciels et les jeux, par exemple, peuvent l'être eux aussi.¹⁷

¹⁷ Web : <https://lesdefinitions.fr/materiel-didactique>

Chapitre 2 : Méthodologie de la recherche

I. Présentation du lieu, et du corpus

1. Etablissement de l'enseignement moyen :

Comme le titre l'indique, notre travail s'est déroulé au sein d'un établissement du cycle moyen dans la ville d'Alger centre dans la commune de SIDI M'HAMED à EL MOURADIA exactement, cet établissement se nome MOHAMMED SAHRAOUI. Nous avons recueillies les données de l'étude au moyen des enregistrements au sein des classes de première année avec deux enseignantes différentes lors des séances de grammaire.

Notre enquête a été réalisée dans une période qui a duré huit semaines et cela revient à la méthode dont on a procédé : nous avons assisté chez deux enseignantes différentes pendant deux séances de grammaire chacune, sachant que cette séance est réalisée qu'une seule fois par séquence et la séquence dure plus ou moins quatre semaines.

La première enseignante est fraîche dans l'enseignement : c'est une sortante de l'université de TIZI OUZOU est suit encore sa formation pédagogique programmée et encadrée par le ministère de l'éducation et réalisée par des inspecteurs de la matière du français du même cycle.

La deuxième est une nouvelle elle aussi mais titulaire du poste et plus expérimentée étant donné que cette dernière a eu l'occasion de travailler au cycle primaire et au cycle moyen et a bénéficié de la formation pédagogique deux fois sachant que le nombre d'heure de la formation est de 190 heures répartie sur trois trimestres. Son expérience au cycle moyen est deux années.

Voici quelques paramètres sociaux des deux enseignantes :

	Age	Sexe	Formation	Ancienneté
1 ^{ère} classe	25ans	femme	BAC+License+ master 1.	1 année.
2 ^{ème} classe	25 ans	femme	BAC+License+ master 1.	4 années.

Le principe de notre enquête c'est d'assister chez les deux enseignantes afin d'observer le déroulement de la séance de grammaire et d'enregistrer les étapes et la manière avec laquelle elles procèdent pour pouvoir les analyser et savoir avec quelles méthodes travaillent-elles ? Et quels matériels utilisent-elles dans cette séance de grammaire ?

2. Les enseignants questionnés :

D'après le site des définitions, « *l'enseignant est celui qui enseigne ou qui se rattache à l'enseignement. Le vocable vient du terme latin docens, qui, à son tour, dérive de docere (enseigner). Dans le langage quotidien, le concept est généralement employé en tant que synonyme de professeur ou maître, bien que ces ne veulent pas dire la même chose. L'enseignant ou le professeur est la personne qui enseigne une science ou un art. Toutefois, le maître est celui à qui il lui est reconnu une habilité extraordinaire à propos de la matière qu'il instruit. De ce fait, un enseignant peut ne pas être maître. Outre cette distinction, tous les enseignants doivent avoir des compétences pédagogiques pour devenir des agents affectifs du processus d'apprentissage* »¹⁸.



En ce qui concerne le niveau d'étude des enseignants questionnés, il varie entre des enseignants sortants de l'ENS (école normale supérieure des enseignants), les universitaires et les sortants de l'institut. Ces derniers sont les plus anciens dans l'enseignement et les plus expérimentés mais qui n'ont pas bénéficié des formations récentes proposées par le ministère de l'éducation nationale.

La tranche d'âge des professeurs est entre 25 ans et 50 ans, ces derniers ne sont pas tous titulaires du poste ni tous anciens ni tous nouveaux dans l'éducation nationale. Leur expérience est entre une année et vingt-huit ans, sachant que sur 40 questionnaires récoltés nous avons constaté qu'il n'existe qu'un seul homme parmi 39 femmes.

Nous signalons que les enseignants questionnés exercent tous dans la même commune à SIDI M'HAMMED dans la wilaya d'Alger et sont encadrés par le même inspecteur de l'éducation nationale et formés par la même tutelle.

¹⁸ **Web : www.Lesdefinitions.fr**

3. Les apprenants :

Il est de plus en plus courant, aujourd'hui, de désigner par le terme « d'apprenant » tout sujet engagé dans une situation d'apprentissage, que celle-ci vise l'acquisition d'un savoir, d'un savoir-faire ou encore d'un savoir être et ce, quel que soit l'âge de celui qui apprend.

L'apprenant est véritablement le sujet de l'apprendre. Le caractère générique de ce terme ; dont on peut souligner l'usage relativement récent dans le domaine de la pédagogie et de la formation, désigne toute personne engagée dans un processus d'apprentissage, quels que soient son âge, son sexe, son origine sociale ou culturelle, son capital d'expérience ou son niveau de connaissance.¹⁹

En ce qui concerne les apprenants avec lesquels nous avons réalisé notre enquête de terrain, sont des enfants d'un nombre de 32 et 33 par classe, âgés de 11ans à 12ans, mélangés entre moitié filles et moitié garçons, assis en auto bus c'est-à-dire deux apprenants par tables départagés en quatre rangés que nous jugeons comme position traditionnelle.



4. Le corpus :

Notre corpus se présente sous deux formes, le premier est sous forme d'une série d'enregistrements audio effectués pendant le déroulement de la séance de grammaire au niveau de la classe de première année en utilisant la mémoire vocale d'un téléphone Samsung qui nous a permis de réunir environ 240 minutes enregistrées et réparties sur quatre séances, le deuxième est sous forme d'un questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen de la commune de SIDI MHAMMED afin de comprendre quelles méthodes emploient-ils dans le cours de grammaire et

¹⁹ BOUTINET.J.P, *L'ABC de la VAE*, 2009, p77, 78. Toulouse, Ed. ERES,

comment se déroule cette séance avec quels matériels , quelles techniques et quelle démarche procèdent ils ?

Par ailleurs, nous avons réussi à réaliser ces enregistrements d'une manière simple et facile par contre nous avons rencontré des difficultés lors de la récolte des questionnaires à l'égard de certains enseignants qui n'ont pas voulu répondre aux questions ni au questionnaire. mis à part, d'autres enseignants qui nous aidé et informé par d'autres détails qui intéressent notre enquête.

Il est à préciser que notre recherche n'étudie pas la grammaire comme discipline ou matière, elle étudie les méthodes employées en classe pour atteindre les objectifs préalables à la fin de cette séance.

Chapitre 3 : analyse des corpus

I. Analyse du questionnaire

Les réponses recueillies à partir du questionnaire destiné aux professeurs de français de la circonscription de SIDIM'HAMMED (ALGER CENTRE) sont :

Question n°1 :

Quels niveaux enseignez-vous?				
Réponses	1AM	2AM	3AM	4AM
Taux	38,70%	61,29%	38,70%	54,83%
Nombre de professeurs	12	19	12	17

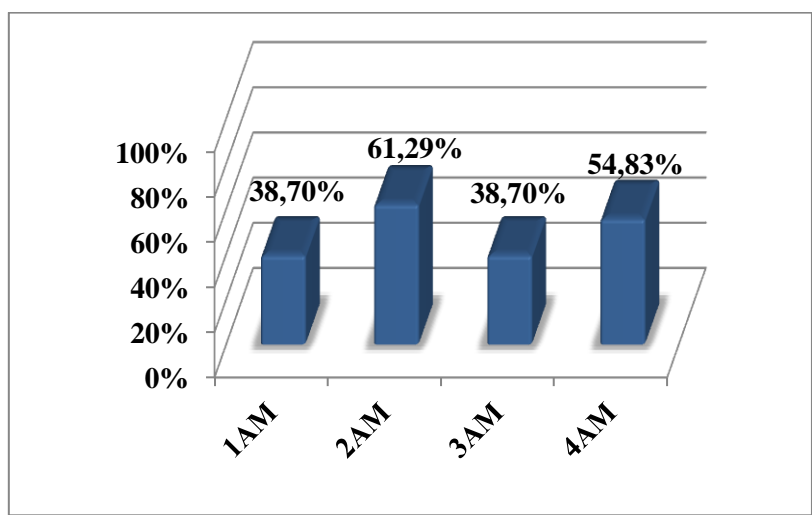


Figure 1 : les niveaux attribués aux enseignants.

Nous avons remarqué que le taux des réponses est répartie différemment, les classes de 1AM affichent une valeur de 38.70% en égalité avec les classes de 3AM, le taux des classes de 2AM reste supérieur avec une valeur de 61.29% répartie sur 19 professeurs.

A partir de ces valeurs nous constatons qu'il n y a pas un nombre très important des classes de 1AM et de 2AM dans les établissements respectifs de nos enseignants.

Question n°2 :

Combien d'apprenant avez-vous en classe?				
Réponses	20 – 25	26 - 30	31 - 35	36 - 50
Taux	7,52%	12,90%	9,67%	13,97%
Nombre de classes	7	12	9	13

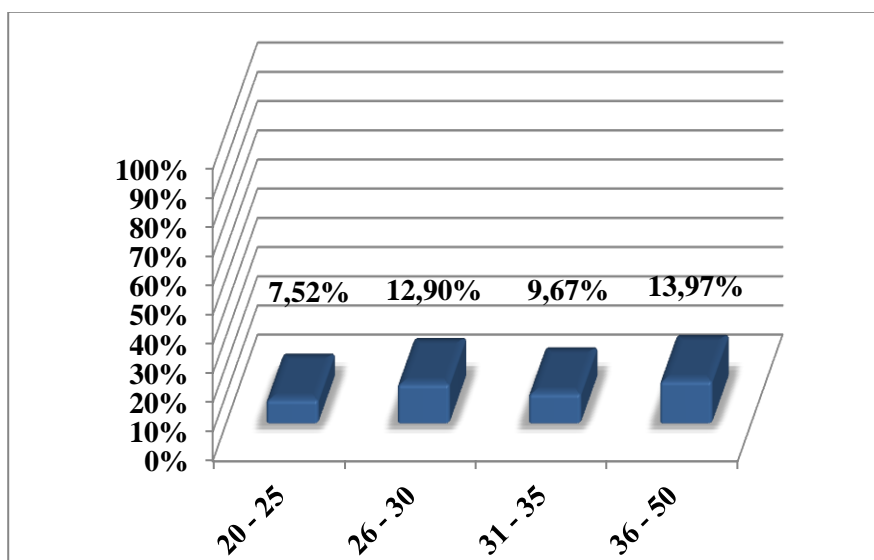


Figure 2 : Le nombre moyen des apprenants en classe.

L’histogramme affiche que le nombre moyen des apprenants par classe est entre 26 et 50 avec des taux de 12.90% et 13.97% tandis qu’il y a des classes beaucoup moins chargées avec une moyenne de 20 à 25 apprenants seulement mais cela reste inférieur aux classes chargées.

A partir de cette répartition, on peut dire que les classes de nos établissements sont plus ou moins chargées et cela peut nuire à l’enseignement/apprentissage et ne peut en aucun cas s’inscrire dans l’APC.

Question n°3 :

Comment est l'organisation de la classe (Disposition des tables)?			
Réponses	En autobus	En cercle	En U
Taux	98,92%	0%	1,07%
Nombre de classes	92	0	1

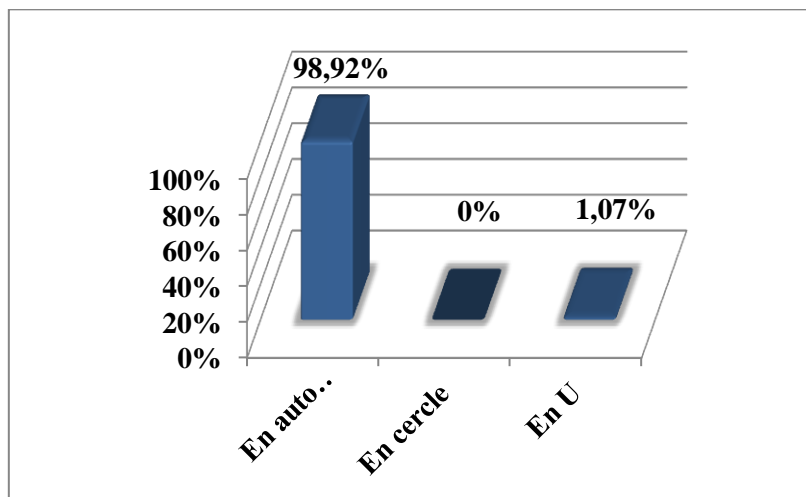


Figure 3 : La disposition des tables.

Nous avons obtenu deux valeurs opposées, un taux de 98.92% pour la disposition en bus (par rangées) et 0% et 1.07% pour les dispositions en cercle et en U (fer à cheval).

A partir de là, on peut dire que la disposition des tables reste traditionnelle, « *classique* » selon nos professeurs et cette façon de s'asseoir en classe s'enregistre dans les méthodes traditionnelle, loin des nouvelles recommandations.

Et pour élucider ça, la justification de réponse à été rajoutée et nous avons obtenu les avis suivants :

- « *c'est déjà conçu comme ça !* »
- « *Pour une meilleure lisibilité.* »
- « *par soucis de perturber les apprenants d'une matière à une autre* »
- « *On ne peut pas faire mieux vu la superficie de la classe !* »
- « *Aucune note n'a été reçue concernant un éventuel changement de disposition.*»

Question n°6 :

Quels outils ou matériels didactiques utilisez vous en classe?						
Réponses	Manuel scolaire	Tableau	ardoises	data show	dictionnaire	Aucun
Taux	60,71%	100%	28,57%	42,85%	28,75%	3,75%
Nombre de professeurs	17	28	8	12	8	1

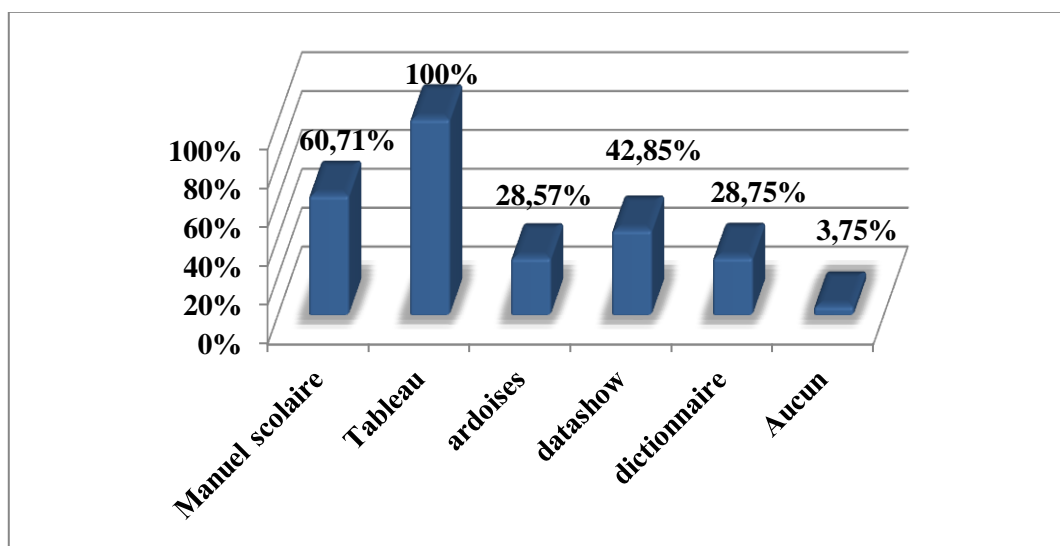


Figure 4 : Le matériel utilisé en classe.

Les résultats statistiques de cette question nous fournissent des valeurs très différentes l'une de l'autre.

60.71% pour l'utilisation du manuel scolaire en classe, 28.57 % pour l'emploi des ardoises et des dictionnaires, 42.85% pour l'introduction des TIC comme le data show et 3.57 % pour l'absence de tout matériel didactique par certains professeurs.

Donc, le tableau reste le moyen didactique le plus important en classe avec l'exploitation du manuel scolaire. Pour les nouveaux moyens technologiques tels que les écrans, le data show et autres restent facultatifs et dépendent des moyens fournis par les chefs d'établissement et aussi la volonté et la formation (l'implication) des enseignants.

Question n°7 :

Qu'elles sont les étapes que vous suivez pour réussir la séance de grammaire avec les 1AM ?

Pour cette question, nous avons obtenu les réponses suivantes :

- « *remarque, analyse, fixation, intégration.* »
- « *Utiliser les ardoises pour résoudre les exercices.* »
- « *Eveil de l'intérêt, observation, analyse, systématisation, évaluation.* »
- « *Imprégnation, analyse, fixation.* »
- « *Observation, analyse, reformulation, application.* »

On comprend que la démarche poursuivie par les professeurs est la même sauf qu'il y a certains enseignants qui gardent les anciennes appellations des étapes telle que « imprégnation », « systématisation » et « fixation ». Cette démarche selon nous est en adéquation avec l'approche par les compétences

Question n° 9 :

Selon votre méthode de travail, qui prend le plus la parole?			
Réponses	Vous	Les apprenants	Vous & Apprenants
Taux	28,57%	46,42%	28,57%
Nombre de classes	8	13	8

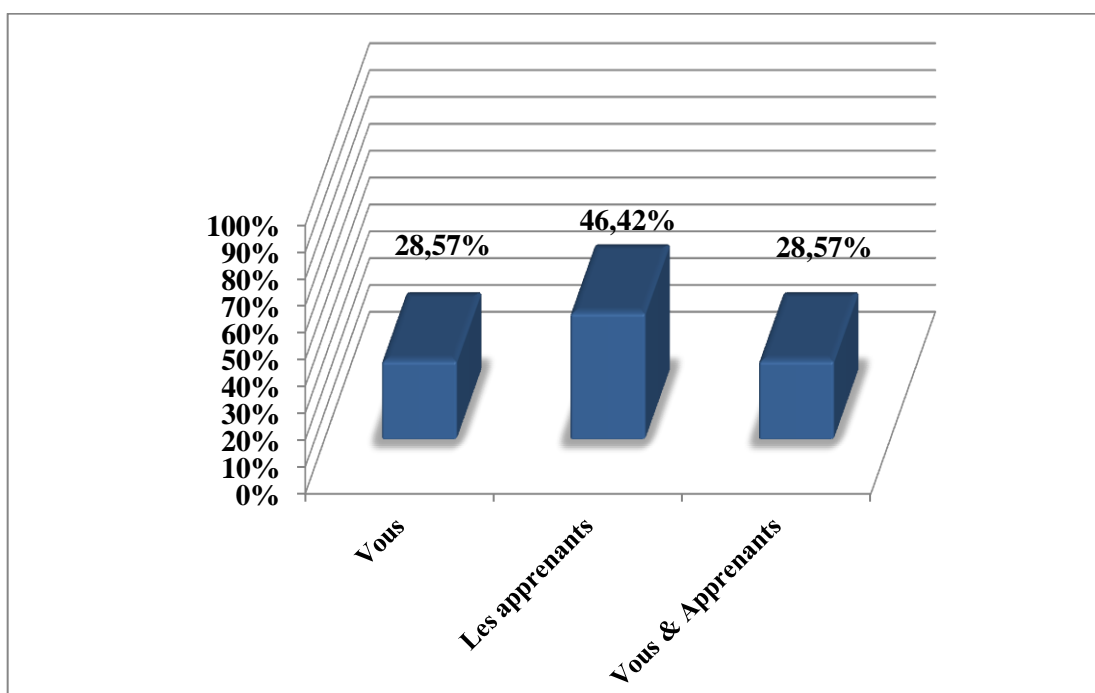


Figure 5 : la dominance de la parole en classe.

Les résultats affichent deux valeurs équitables de 28.57% entre les enseignants qui prennent la parole le plus en classe et entre les enseignants qui participent au même degré que leurs apprenants concernant la dominance de parole pendant le déroulement de la séance. Par ailleurs, l'histogramme nous permet de constater que les professeurs qui cèdent la parole à leurs apprenants est d'un taux de 46.42% soit une valeur supérieure et cela explique que ces enseignants jouent le rôle de guide, de l'orientateur et non pas du maître qui domine et explique tout lui-même et les apprenants enregistrent.

Donc, on peut dire que cette méthode rejoint la nouvelle approche (l'APC).

En ce qui concerne les justifications des enseignants par rapport à leurs réponses nous avons recueilli ce qui suit :

- « *A fin de rendre l'apprenant autonome.* »
- « *Pour vérifier de degré de son assimilation.* »
- « *La plus part du temps c'est moi, surtout quand c'est quelque chose de nouveau pour les apprenants* ».
- « *Tout dépend du niveau de la classe* ».
- « *Pour établir l'ordre en classe* ».
- « *Il ne faut pas monopoliser la parole* ».
- « *Ils doivent parler plus pour construisent leurs savoir eux même et l'enseignant doit être un orientateur et un guide seulement* ».

Question n° 12 :

Qui déduit la règle de la leçon?			
Réponses	Vous	Les apprenants	Vous & Apprenants
Taux	6,89%	75,86%	17,24%
Nombre de classes	2	22	5

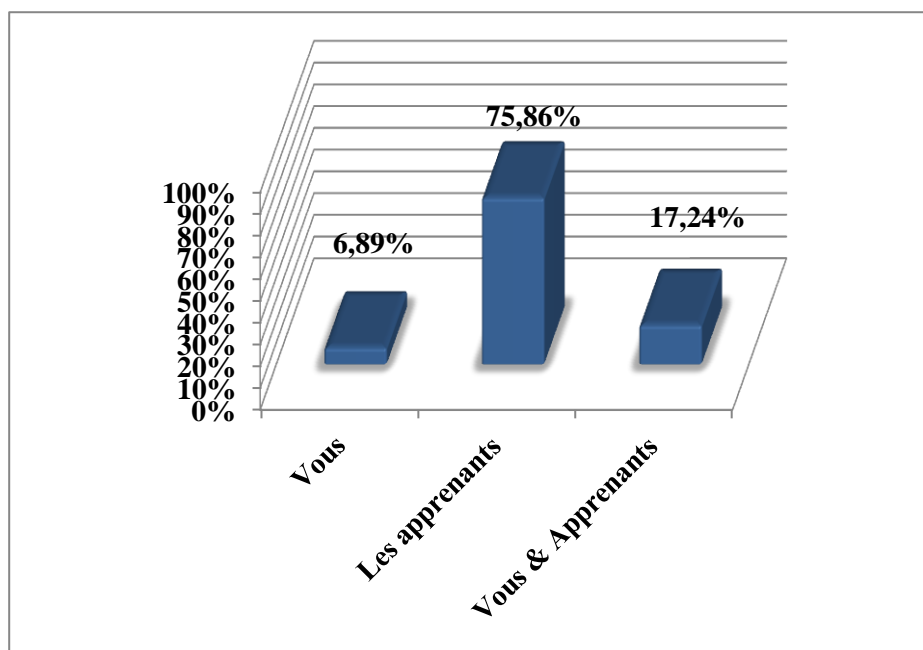


Figure 6 : la prise de parole pour la récapitulation de la leçon.

L’histogramme affiche ici que c’est les apprenants qui déduisent la règle chez nos 22 enseignants respectifs avec une valeur de 75.86% qui correspond à (2310 apprenants en moyenne).

Si on compare cette valeur de 75.86% des enseignants qui guident leurs apprenants à déduire la règle avec les enseignants qui partagent la parole avec leurs apprenants pendant le cours avec un taux de 28.57%, (résultat de la question n° 9) on comprend que ces derniers se retirent pendant la récapitulation et la déduction de la règle et cèdent entièrement la parole à leurs apprenants.

On peut enregistrer cette manière de faire dans l’approche par les compétences.

Question n°13 :

Combien d'exercices réalisez-vous pour évaluer vos apprenants?				
Réponses	1 à 2	2 à 3	3 à 4	4 à 5
Taux	16,66%	56,66%	23,33%	3,33%
Nombre de classes	5	17	7	1

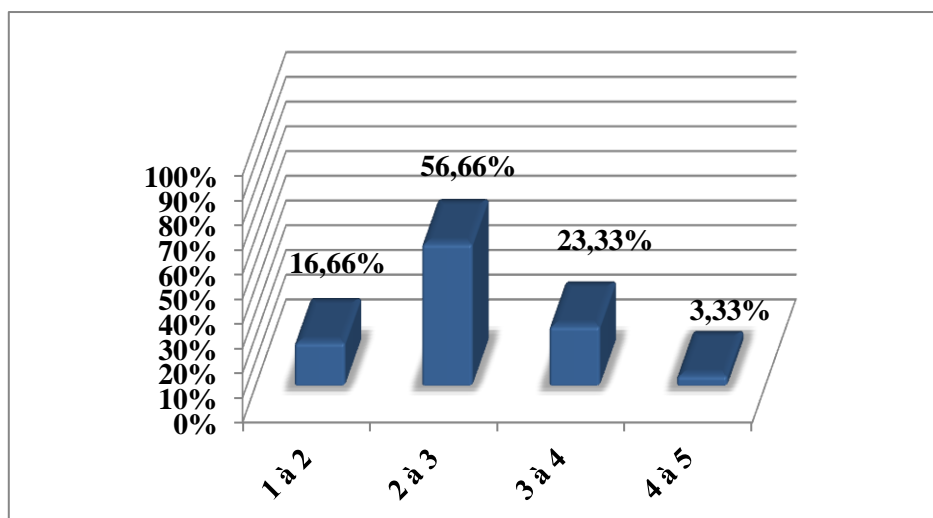


Figure 7 : le nombre d'exercices d'évaluation formative.

Nous avons remarqué que le taux des réponses est réparti différemment, la réponse de 2 à 3 exercices est supérieure avec une valeur de 56.66% qui correspond à 17 professeurs, les réponses de 1 à 2 exercices et 3 à 4 enregistrent des valeurs proches de 16.66% et 23.33% soit 5 à 7 enseignants.

A partir de ces valeurs, nous constatons que le nombre d'activités est en moyenne de 3 par point de langue (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe).

Nous jugeons ce nombre correct pour l'évaluation du degré d'assimilation chez l'apprenant et la vérification de l'atteinte des objectifs préalables défini par l'enseignant ainsi que le repérage des lacunes afin de programmer des séances de remédiation ou de rattrapage.

Parmi les 3 exercices proposés, celui de la production reste le plus important car c'est ce genre d'activité qui lui permettra de réinvestir ces acquis en employant des compétences ainsi que des capacités.

Conclusion

L'analyse du questionnaire nous a permis de constater d'une part que la majorité des enseignants de SIDI MHAMMED sont au courant de la nouvelle approche recommandée par l'institution (l'APC) et de la démarche à suivre pour la réalisation des séances de points de langue, d'oral et de l'écrit. D'autre part nous avons pu comprendre que ces enseignants ont la volonté d'appliquer correctement l'APC mais par manque de moyens, d'espace et de formation professionnelle ils n'arrivent pas.

Par ailleurs, nous avons remarqué que certains enseignants ne fournissent aucun effort par rapport à l'adoption des nouvelles directives et continuent à travailler d'une manière classique (explication, systématisation des règles grammaticales) et avec des moyens traditionnels (tableau, manuel scolaire, cahier).

L'analyse que nous avons menée, nous a montré que chez d'autres enseignants nous avons compris qu'ils emploient plusieurs méthodes à la fois, entre la démarche de l'APC, la manière d'assister les apprenants et de monopoliser la parole et le matériel exploité en classe.

II. Analyse de la pratique en classe.

1. Observation de la pratique en classe de 1AM :

Introduction :

Après avoir analysé les informations fournies par les questionnaires, nous abordons dans ce dernier chapitre la deuxième activité prévue dans notre recherche qui est "l'observation en classe". Avant le lancement de l'analyse des résultats de l'observation effectuée, nous aimerions commencer par les étapes suivantes :

- Définir les objectifs de l'observation.
- Présenter les conditions d'observation.
- Présenter les groupes classes observés.
- Déterminer la démarche suivie pour l'observation.

2. Objectifs de l'observation :

Au cours de notre recherche nous avons effectué des séances d'observation avec des classes de première année moyenne lors de la présentation des leçons de grammaire .Ces observations ont pour objectifs:

- L'identification de la ou les méthodes de l'enseignement de la grammaire.
- Identification de la démarche suivie pour son enseignement.
- La découverte du matériel didactique utilisé en classe.
- La découverte des attitudes de l'enseignante et des apprenants vis-à-vis de la grammaire et dans quelle approche s'inscrivent- elles ?

3. Les conditions d'observation :

Avant d'entamer l'observation en classe, nous avons d'abord demandé la permission de notre directrice du CEM « MOHAMED SAHRAOUI » situé dans EL MOURADIA dans la willaya d'Alger centre .Ceci était à notre faveur étant donné que nous exerçons dans le même établissement.

Après les avoir informés des objectifs de notre travail, les deux enseignantes nous ont répondu favorablement.

Nous avons tenu à ce que les enseignantes ne changent rien au programme déjà tracé afin de ne pas perturber le climat de travail habituel.

4. Les groupes de classes observés :

Les séances d'observation que nous avons effectuées, ont été menées avec deux enseignantes du cycle moyen, appartenant au même établissement : MOHAMED SAHRAOUI. Avec chaque enseignante, nous avons assisté à deux séances de grammaire, avec deux classes différentes de première année moyenne (1AM1, 1AM2, 1AM3, 1 AM4). Ces classes se composent de filles et de garçons issus de milieux sociaux différents : les uns venant de milieux favorisés, les autres de milieux urbains, ruraux).

Il est important de signaler que les enseignantes et les classes avec lesquelles nous avons réalisé notre test n'ont pas été sélectionnées au préalable ; idem pour les jours et les horaires d'observation, ce sont les enseignantes qui nous ont informé sur le jour et de la présentation du cours de grammaire, car comme nous l'avons démontré dans le chapitre précédent, la séquence est constituée de huit(8) rubriques et la rubrique grammaire vient en quatrième position après : l'expression orale ,la compréhension écrite, et le vocabulaire. Nous devons également signaler que les enseignantes avec lesquelles nous avons mené nos observations seront désignées dans ce chapitre par : E1 et E2

5. Démarche suivie pour l'observation :

Etant donné que les enseignantes avec lesquelles nous avons mené l'observation ont accepté des enregistrements, donc notre travail porte essentiellement sur cela.

Nous pouvons résumer la démarche d'observation comme suit : Assise au fond de la classe, nous avons assisté au déroulement des cours de grammaire du début jusqu'à la fin de la séance, essayant d'être la plus discrète possible, afin de ne pas troubler les habitudes de chaque classe et de faire adopter aux apprenants des comportements inhabituels, qui nuiraient à l'authenticité du cours.

III. Analyse des résultats de l'observation en classe

1. la méthode d'enseignement adoptée par l'enseignante :

Les séances d'observation que nous avons accomplies avec les deux enseignantes de français de première année, nous ont permis de nous informer sur les méthodes d'enseignement de la grammaire employées. Nous avons pu constater que les enseignantes enseignent la grammaire en employant deux méthodes : la méthode classique et l'approche par les compétences. En effet, dès le lancement du cours de grammaire, nous avons remarqué que l'enseignante 1 applique la nouvelle approche, car le titre et le contenu de la leçon ainsi que la règle ont été déduits par les apprenants. Par ailleurs, chez l'enseignante 2 nous avons remarqué que cette dernière applique l'ancienne méthode au début puis l'APC vers la fin : le titre, le contenu de la leçon et les exemples sont donnés par l'enseignante et la règle est déduite par les apprenants :

- E 1 « Aujourd'hui on va voir une autre expression ».
- « regardez la règle dans le livre »
- E 2 « dans notre séance de grammaire aujourd'hui on va voir l'expression du but ».
- « Qui peut nous résumer ce que nous avons fait aujourd'hui ? »

Il est important de souligner que les enseignantes observées suivent les mêmes étapes mais chacune d'elles les travaille à sa manière.

2. La démarche poursuivie par l'enseignante :

Les observations effectuées nous ont permis de découvrir les différentes phases de la leçon de grammaire :

- Eveil de l'intérêt.
- Observation.
- Analyse du support.
- Déduction de la règle.
- Evaluation.

1- Eveil de l'intérêt :

Avant d'informer les apprenants sur la leçon du jour, les enseignantes font rappeler les apprenants de ce qui a été étudié la séance de grammaire passée. Puis leur posent des questions sur ce qui vont étudier d'une manière implicite.

Voici l'éveil de l'intérêt de E1 :

E 1 : « Quelles sont les expressions qu'on a vues dans les séances de grammaire précédentes ? »

A : « L'expression de cause et de la conséquence. »

Une fois que les apprenants ont répondu sur les questions, et proposer des exemples, E 1 les oriente vers la leçon du jour.

Pour E 2, nous avons remarqué que l'enseignante commence par dévoiler directement le titre de leçon et leur explique le fonctionnement du contenu :

E 2 : « On va voir aujourd'hui les expansions du nom »

E2 : « Pourquoi on rajoute des expansions au nom ? »

A : « Pour enrichir la phrase. »

E 2 : « Comment appelle t- on le nom à qui on lui rajoute des expansions ? »

A : « Le noyau. »

2- L'observation et analyse du support:

Cette phase est réalisée sur le manuel scolaire d'une manière identique chez les deux enseignantes. Une fois la première étape terminée, les enseignantes orientent leurs apprenants vers le texte support proposé par le manuel scolaire pour observer et répondre sur les questions d'analyse et exploiter le texte phrase par phrase.

Quelques exemples sont demandés par les enseignantes afin de vérifier si les apprenants ont assimilé ou pas encore. Mais nous avons remarqué ici que E 2 monopolise la parole et propose elle-même des exemples au départ.

Dans cette phase nous avons remarqué aussi que les deux enseignantes utilisent le tableau pour écrire les points essentiels de la leçon sous forme de brouillon.

3- Déduction de la règle :

Cette phase est travaillée de manière différente chez nos enseignantes :

- E 1 oriente et encadre ces apprenants jusqu'à la récapitulation finale de la règle.
- E 2 lis et explique la règle proposée par le manuel au même temps que les apprenants puis leur donne la parole pour la reformulation et la simplification de cette dernière.

Cela fait, les deux enseignantes écrivent sur le tableau la règle proposée par les apprenants et leur demande de la recopier et de l'encadrer sur le cahier de cours.

4- Les exercices d'application :

Une fois la règle écrite, les enseignantes achèvent le cours en donnant des exercices d'application. Les exercices ne sont pas proposés par les enseignantes, ils sont sur le manuel scolaire de l'apprenant. Les enseignantes observées ont sélectionné trois types d'exercices :

- de repérage ;
- de manipulation ;
- de production (à la maison par faute de temps).

Avant que les apprenants n'entament les exercices, chacune des enseignantes explique clairement avec la participation des apprenants en quoi consistent les exercices donnés.

Ce qui nous a frappé chez les deux enseignantes, c'est que aucune d'entre elles n'a employé le tableau ni les ardoises pour cette phase d'évaluation formative.

3. les documents et le matériel utilisé :

En ce qui concerne la documentation utilisée par les enseignantes observées, nous avons remarqué que E1 consultait une fiche individuelle ainsi que le manuel de l'élève lors de la présentation des leçons de grammaire et le tableau pour saisir les phrases clé ainsi que la récapitulation de la règle, alors que E2 n'a eu recours à aucun document excepté le manuel de l'élève qu'elle a utilisé pour toutes les phases puis le tableau pour synthétiser la règle. Ceci est sûrement dû à ses 4 années d'expérience dans l'enseignement du FLE.

4. Climat du travail :

Selon l'avis d'un grand nombre de psychopédagogues, le climat de travail dépend essentiellement de l'attitude des enseignants envers leurs apprenants. En effet, lorsque l'apprenant ressent qu'on s'intéresse à lui, qu'on le respecte, qu'on l'écoute, qu'on lui donne de l'importance, quelque soit ses capacités intellectuelles et le milieu social d'où il vient, celui-ci essaye de fournir des efforts, de s'engager pleinement en classe, car il ne se sent pas délaissé. Tandis que l'apprenant qui a l'impression d'être rejeté, mis à l'écart, dévalorisé, refuse de travailler et devient même une source de perturbation en classe. Ceci n'empêche pas l'enseignant d'être autoritaire, parce que l'autorité est indispensable pour le bon déroulement de la classe.

Dans les deux classes observées avec E1 régnait un climat de travail favorable, car l'enseignante était suffisamment autoritaire et savait gérer ses classes, empêchant tout débordement qui pouvait nuire à sa tâche. Elle a su instaurer un climat de confiance et de sécurité qui a permis aux apprenants de s'extérioriser et de s'exprimer librement, sans crainte d'être jugé négativement ou humilié. Concernant les deux classes observées avec E2, dans la première classe il y avait vraiment de bonnes conditions de travail, le cours s'est déroulé normalement, les apprenants étaient respectueux mais pas suffisamment attentifs pour certains qui se trouvaient au fond de la classe.

5. les attitudes des apprenants :

Durant nos séances d'observation, nous avons constaté que la majorité des apprenants ne s'intéressait pas aux leçons de grammaire. Pendant la séance, ils passaient leur temps soit à

bavarder avec leurs camarades, soit à griffonner sur la table, soit à écouter l'enseignante passivement n'attendant que la fin du cours.

Contrairement à cette catégorie d'apprenants, il y avait des apprenants qui étaient attentifs, réceptifs à toutes les explications données, ils essayaient de répondre aux questions posées sans se soucier des erreurs commises, sachant que l'enseignante est là pour les corriger. Mais ceux qui ont vraiment attiré notre attention ce sont les bons éléments de la classe qui s'investissaient pleinement dans leur travail, montrant plus de curiosité que les autres, ne ménageant aucun effort pour comprendre et apprendre les nouvelles données ; dès que l'enseignante posait une question, on les voyait répondre afin de montrer leurs capacités mais ce qui a attiré notre attention c'est que les apprenants ne partageaient pas leurs réponses avec leurs camarades ou échanger leurs idées entre eux (un travail individuel).

6. les attitudes du professeur :

Les enseignantes observées nous ont marqué par leur présence en classe et leur maîtrise de la langue ainsi que leur façon de se comporter avec leurs apprenants et les échanges mutuels entre eux.

Tout au long de la séance, ces enseignantes s'investissaient à fond dans leur travail, essayant de répondre aux besoins des apprenants d'une manière flexible, souple. Elles ne se lassaient pas de reprendre les explications, d'apporter des corrections aux erreurs commises par les apprenants, de les encourager, et de motiver les plus réticents. Mais ce qui manquait dans les classes c'est le travail en groupe ou en binômes (en aucun cas les enseignantes l'ont demandé).

En guise de conclusion, les observations que nous avons menées, nous ont permis d'avoir un aperçu sur la situation actuelle de l'enseignement de la grammaire au cycle moyen et précisément en première année.

A travers ce test, nous avons pu constater que les enseignantes observées suivent la même démarche pour l'enseignement de la grammaire, elles ont obéi au type d'enseignement prôné par le manuel de l'apprenant .Certes, elles ont opté pour la même démarche, mais chacune

d'elles l'a travaillée avec différentes méthodes. Comme nous l'avons montré au cours de notre analyse, elles ont suivi les mêmes étapes pour la présentation du cours de grammaire : l'éveil de l'intérêt d'abord, l'observation et l'analyse du support puis la règle et les exercices d'application. Nous avons ressenti cette différence surtout au niveau de l'éveil de l'intérêt et l'initiation au contenu de la leçon puis au moment de l'émission des exemples, si la première enseignante observée (E2) avait donné des exemples, E1 poussait les apprenants à les fournir tout en les aidant.

Par rapport à l'évaluation formative, nous avons constaté que les méthodes adoptées par les deux enseignantes ne permettaient pas à l'apprenant un réel investissement ni une auto-évaluation étant donné que ces derniers étaient encadrés du début à la fin de cette phase (absence de l'autonomie de l'apprenant).

Par ailleurs, nous avons pu remarquer lors de ces séances d'observation que le matériel utilisé en classe pour réaliser le cours de grammaire reste classique : manuel de l'apprenant, tableau, cahier de cours.

Concernant les attitudes des apprenants vis-à-vis les échanges et le travail en groupe était absent. A l'issue de cette observation, nous avons pu constater que la majorité des apprenants était désintéressée et adoptait des réactions négatives envers les cours de grammaire.

Conclusion générale :

Au début de notre travail, nous nous étions fixées pour objectif la découverte dans l'école fondamentale Algérienne les méthodes et les approches d'enseignement ainsi que le matériel et la démarche réservée à la grammaire en première année moyenne.

Après avoir présenté les principaux concepts et notions nécessaires à notre recherche afin de montrer la différence entre les différentes méthodes et approches, nous avons abordé dans le deuxième chapitre de notre partie théorique l'enseignement de la grammaire dans l'approche communicative.

La deuxième partie de notre recherche a été consacrée à l'analyse du questionnaire distribué aux enseignants d'Alger centre afin de voir la place qu'occupe la grammaire dans l'enseignement du français en 1ère AM, la démarche suivie pour son enseignement ainsi que la durée, le types d'exercices, la situation sociale de la classe (disposition des tables) et le matériel exploité. Cette analyse nous a montré l'importance accordée à la grammaire, elle nous a permis aussi de mettre à jour la démarche adoptée par les professeurs de la matière. Grâce à cette analyse nous avons pu également découvrir le matériel exploité en classe ainsi que les types d'exercices grammaticaux proposés et les attitudes de chacun d'eux (enseignant, apprenant). Pour se faire une idée plus précise de l'enseignement de la grammaire dans les classes de FLE de 1ère AM, nous avons jugé nécessaire de mener une enquête dans un établissement du cycle moyen. Pour se faire nous avons effectué des séances d'observation avec deux enseignantes de première année, avec chaque enseignante nous avons assisté à deux cours de grammaire, avec deux classes différentes, plus exactement, nous avons mené notre enquête avec quatre (4) classes de première année pour le même cours. L'analyse des résultats de l'observation en classe, nous a dévoilé que la grammaire est enseignée d'une avec plusieurs méthodes pour la même démarche (les mêmes étapes) : l'approche par les compétences et la méthode classique dite « ancienne ». Cette analyse nous a également permis de constater que la majorité des apprenants adopte des attitudes rébarbatives à l'égard de la grammaire.

Les deux activités effectuées, nous ont aidé à confirmer quelques hypothèses et à en infirmer d'autres. Concernant la première hypothèse « l'enseignant emploie plusieurs méthodes pour atteindre les objectifs de la séance » nous l'avons confirmé car effectivement l'enseignant guide, oriente ses apprenants mes aussi explique, propose des exemples, réalise les exercices avec eux ce qui fait que l'apprenant n'est pas totalement autonome ni maitre dans sa classe car dans

l'APC, l'apprenant est dans l'autonomie du savoir et du savoir-faire(accéder au savoir par lui-même) mais aussi dans l'auto-évaluation or les méthodes adoptées par nos enseignantes s'enregistrent dans l'éclectisme.

La deuxième hypothèse «L'enseignement/ apprentissage n'est pas centré totalement sur l'apprenant.» a été également affirmée. Quant à la troisième hypothèse «L'approche par les compétences n'est pas correctement appliquée par l'enseignant.» nous l'avons confirmée car le matériel et la disposition des tables nécessaire dans l'APC n'est pas présent par faute de moyens et faute de temps aussi par rapport au types d' activités effectuées qui ne mettent pas forcément l'apprenant en investissement total notamment l'absence de la grille d'évaluation (pour l'auto-évaluation) qui lui permet de porter un regard critique sur son avancement afin d'ajuster son processus d'acquisition. Pour la dernière hypothèse « La méthode traditionnelle est toujours présente dans les classes du FLE. » nous l'avons a son tour confirmée car certains enseignants ne sont pas encore formés pour appliquer les nouvelles méthodes et aussi par rapport à la centration sur l'apprenant qui ne se fait pas tout au long de la séance pendant les quatre phases rajoutant la contrainte du nombre d'apprenants par classe qui peut nuire au bon déroulement du cours quand celle-ci dépasse 20 apprenants aussi le matériel qui reste très modeste (tableau blanc, manuel, et cahier de l'apprenant).

Pour conclure, nous pouvons dire qu'investir des approches qui ont donné leurs fruits sous d'autres cieux est entièrement légitime. Cependant, une adaptation de ces nouvelles approches est requise pour les rendre plus appropriées et plus fructueuses. Pour ce qui est de l'application de l'APC dans le milieu scolaire nous pouvons affirmer qu'en l'absence d'un réel tissu économique national, les formations assurées par l'université algérienne restent prisonnières d'une conception théorique qui complique le processus de professionnalisation et rend, par la même occasion, ces formations de plus en plus désuètes.



Annexes

Questionnaire

Sexe :

Age :

Etablissement :

Secteur :

Wilaya :

Expérience professionnelle :

Questions :

1/ Quels niveaux enseignez-vous ?

.....

2/ Combien d'apprenant avez-vous en classe ?

.....

3/Comment est l'organisation de la classe (disposition des tables) ?

.....

...

- Pourquoi ?

.....

4/Combien d'heures par semaine enseignez-vous la langue française ?

.....

5/Quels sont les points de langues que vous enseignez ?

.....

6/Quels outils ou matériel didactique utilisez vous (vous ainsi que les apprenants) en classe ?

.....

7/Quelle sont les étapes que vous suivez pour réussir votre cours de grammaire avec les 1^{ères} années ?

.....

8/ En combien de temps réalisez-vous cette séance ?

.....

9/Selon votre méthode de travail, qui prend le plus la parole ?

Vous

Les apprenants

-Justifiez votre réponse.

.....

10/Est-ce que c'est vous qui corrigez les erreurs de vos apprenants ou bien ils sont corrigés par leurs camarades ?

.....

-Pourquoi ?

.....

...

11/Est que vos apprenants s'échangent leurs réponses et leurs idées ou bien c'est vous qui régulez et proposez toutes réponses ?

.....

-Pourquoi ?

.....

12/ Qui déduit la règle de la leçon (la récapitulation) ?

Vous

Les apprenants

- Pourquoi ?

.....

La démarche poursuivie par l'enseignant

l'enseignante	l'apprenant
<p><u>1. rappel sur la séance de grammaire précédente :</u></p> <ul style="list-style-type: none">-« <i>quelles sont les expressions qu'on a vues dans les séances de grammaire précédentes ?</i> »- appréciation « <i>très bien</i> ».-« <i>la cause on l'exprime avec quel articulatoire ?</i> »- déblocage de la situation par un coup de pousse : « <i>a cause de</i> »- un petit récapitulatif. <p>-Un rappel de la même leçon d'une autre expression : expression de la conséquence.</p> <ul style="list-style-type: none">-« <i>avec quel articulatoire on exprime la conséquence ?</i> »- « <i>la phrase qui vient après ces articulatoires, on l'appelle comment ?</i> » <p>-Appréciation des apprenants qui ont participé par « très bien »</p> <p><u>2. Observation et exploitation du texte support :</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Demander d'ouvrir le manuel page 124.- Donner une idée sur le contenu de la leçon.-« <i>aujourd'hui on va voir une autre expression</i> » <p>-Correction des erreurs commises.</p> <ul style="list-style-type: none">- Une deuxième lecture.- Une question de compréhension qui cible la phrase qui contient le mot clé de la leçon.-« <i>Quel est le mot qui introduit le but ici ?</i> »-« <i>A votre avis, qu'est ce que ça veut dire le b... ?</i> »- reformulation de la question, « <i>qu'est ce que</i> »- « <i>oui mais ça c'est en arabe.</i> »- recherche d'une traduction du mot donné en arabe à la langue française.	<ul style="list-style-type: none">-« <i>La cause.</i> » <ul style="list-style-type: none">-« <i>car</i> »-répétition+ « <i>grâce à</i> » <ul style="list-style-type: none">-« <i>par conséquent</i> »- « <i>donc</i> »- « <i>proposition indépendante</i> » <ul style="list-style-type: none">-Ils ouvrent leurs manuels.- lecture du texte support. <ul style="list-style-type: none">- « <i>le mot qui introduit le but c'est pour</i> » <ul style="list-style-type: none">-un moment de silence et de réflexion.- réponse en arabe. <ul style="list-style-type: none">- « <i>le résultat</i> »- « <i>l'objectif ...</i> »- « <i>l'objectif qu'on veut</i> »

- « l'objectif qu'on veut ... »

- **Guider les apprenants avec des questions simples concrets (Le but de leurs études) pour connaître quoi le but.**

- **Explication de la leçon précédente pour faire le lien avec la leçon du jour étant donné que c'est la suite des expressions.**

IV. Analyse de la phrase clé du texte support :

- **Attirer leur attention sur le mot qui exprime le but et leur demander s'ils connaissent d'autres mots qui expriment la même chose.**

- **appréciation par : « très bien »**

- **demander aux autres apprenants de participer.**

- **Attirer l'attention des apprenants sur le mot qui vient après pour.**

- « quelles est sa nature grammaticale ? »

- « ce verbe est il conjugué ou pas ? »

- **Récapitulation rapide de ce point : « après pour et afin de, le verbe se met à l'infinitif ».**

- **Explication et lecture de la règle écrite sur le manuel scolaire en donnant la parole aux apprenants pour employer des phrases qui expriment le but.**

- **Rencontre d'un terme nouveau (la phrase simple), l'enseignante pose la question aux apprenants, « c'est quoi une phrase simple ? »**

- **Explication de la nominalisation et le groupe nominale (pendant 3 min)**

- **Ecrire la phrase au tableau en expliquant ce qui vient après les mots qui expliquent le but.**

- **Interroger des apprenants pour répondre aux questions et continuer l'explication pendant 7 min.**

- **Demander aux apprenants s'ils ont des questions puis**

atteindre »

-« pour travailler, pour étudier, pour réussir, pour accéder à un niveau supérieur... »

- « Afin de »

- « pour »

- « verbe »

- « il est à l'infinitif. »

- « S+ v+c »

- **Ils écoutent.**

- **Ils sont passifs. Voir absents à par quelques uns (les mêmes).**

réexpliquer.

- **Demander aux apprenants d'employer le but dans des phrases.**
- **L'enseignante revient à la règle après chaque exemple pour leur montrer comment ils ont employé le but.**

V. Récapitulation et déduction du titre de la leçon ainsi que la règle par les apprenants.

- **L'enseignante schématise la règle et demande aux apprenants de réaliser l'exercice d'identification sur le manuel.**

VI. Moment d'évaluation :

- **La maitresse encadre les apprenants pour la réalisation de l'exercice oralement.**
- **Exercice 1 (identification) sur le manuel au crayon.**
- **Exercice 2 (de fléchage) sur le manuel au crayon.**
- **Exercice 3 (répondre aux questions en exprimant le but) à la maison sur le cahier de cours.**

- « mon père travail pour gagner de l'argent »
- « je travaille afin de construire mon avenir.
- « je vais à l'école afin d'atteindre mon but »

- **Les apprenants déduisent le titre puis la règle oralement.**

- **Ils ne s'appliquent pas tous, certains écrivent la règle avec l'enseignante.**

- **Ils s'appliquent sauf quelques uns.**

La démarche poursuivie par l'enseignante (E 2) :

l'enseignante	l'apprenant
<p><u>1. rappel sur la séance de grammaire précédente :</u></p> <p>« avant de voir l'expression du but, rappelez-vous quelles sont les expressions que nous avons déjà vu ? »</p> <p>- appréciation « très bien ».</p> <p>-« Qui peut nous rappeler par quel mot on peut exprimer la cause ? »</p> <p>- « très bien »</p> <p>- « quelle proposition on met après (grâce à) et (parce que) ? »</p> <p>- un petit récapitulatif.</p> <p>-Un rappel de la leçon d'une autre expression : expression de la conséquence.</p> <p>-« Par quels mots je peut exprimer la conséquence? »</p> <p>- appréciation et encouragement des éléments qui participent.</p> <p>- « après (par conséquent) et (donc) je mets quelle proposition ? »</p> <p>-Appréciation des apprenants qui ont participé par « très bien ».</p> <p><u>2. initiation et explication du contenu de la leçon directement avec utilisation du tableau.</u></p> <p><u>3. Observation et exploitation du texte support :</u></p> <p>- Demander aux apprenants d'observer la phrase du texte support.</p> <p>- « relevez la phrase qui exprime le but dans le texte que vous avez entendu mains »</p> <p>- expliquer le rôle de l'expression du but dans la phrase.</p> <p>-« quelle question je dois poser pour trouver l'expression du but dans la phrase ? »</p> <p>-« si je pose la question pourquoi je réponds par parce que et si je pose la question dans quel but je réponds par dans le but de ou a fin de ».</p> <p>-</p>	<p>-« l'expression de la cause. »</p> <p>-« l'expression de la conséquence. »</p> <p>-« car », « grâce à », « a cause de » et « parce que »</p> <p>-« proposition indépendante »</p> <p>-« par conséquent »</p> <p>- « donc »</p> <p>- « proposition indépendante »</p> <p>-Ils ouvrent leurs manuels.</p> <p>- lecture du texte support.</p> <p>- « le mot qui introduit le but c'est pour »</p> <p>-« la foggara est utilisée pour capter les eaux ».</p> <p>- « dans quel but ? »</p> <p>- « pourquoi ? »</p> <p>- l'apprenant pose une question.</p> <p>« Afin de »</p>

L'enseignante répond à la question en illustrant avec des exemples.

-Explication du fonctionnement de l'expression du but et la nature grammaticale du mot qui vient après en utilisant le tableau.

4. Pour la déduction de la règle, l'enseignante fait participer ces apprenants en leur demandant de voir le retient du manuel et leur donner la parole au même temps pour fournir des exemples.

- « *Pour+ v. infinitif* » *on est en classe pour étudier.*

-« *Pour+ G.N* » *pour les études.*

- « *Donnez- moi des exemples !* »

5. L'enseignante demande aux apprenants d'aller s'entraîner en réalisant les exercices du manuel pour mieux comprendre.

« pour »

-« *Après dans le but de on met un groupe infinitif* »

-« *j'étudie afin de **réussir*** »

-« *je mange les légumes pour **une bonne santé*** »

-« *j'étudie pour **avoir** un bon avenir.* »

- « *je me brosse les dents pour **avoir** une belle dentition.* »

Bibliographie

- **BESSE.H**, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, CREDIF, 1985 .Paris, Hatier.
- **BOUTINET. J. P**, *L'ABC de la VAE*, 2009, Toulouse, éd ERES.
- **CUQ. J. P**, *Dictionnaire de Didactique du Français. Langue Etrangère et Seconde*. 2003, Paris, Clé International.
- **CUQ. J. P, GRUCA. I**, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2005, Presse Universitaire de Grenoble.
- **GULMEZ. G**, *Introduction à la Didactique de FLE. Un Point de Vue Méthodologique*. 1989, No. 322. Eskişehir: Anadolu Üni. Yayınları.
- **LEFAYS.J.M et DELTOUR.S**, *Le français langue étrangère et seconde*, 2003, Mardaga.
- **PERRENOUD. Ph**, *L'approche par compétence : une réponse à l'échec scolaire*, 2000, Montréal, réussir au collégial-Acte du 20e colloque de l'AQPC.
- **PUREN. C**, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, 1998, Paris, Ed Nathan-Clé International, col. Dle.
- **ROEGIERS. X**, *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, 2000, Edition de Boeck.
- **TAGLIANTE. C**, *La classe de langue*, 1994, Paris, clé Internationale.
- **VIGNER.G**, *La grammaire en fle* , 2004, Hachette.

Webographie

Web : <http://faculty.georgetown.edu/kokorap/studentprojects/methods/methodologies.htm>.

Web : <https://lesdefinitions.fr/materiel-didactique>

Web : www.Lesdefinitions.fr

Web : https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf

Mémoires

« L'enseignement explicite et implicite de la grammaire en première année moyenne » de IKEN LOUISA, de l'université Mentouri Constantine, 2009/2010.